

Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia	Título
Hincapié, Alexander - Autor/a; Quintero, Sebastián - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 10 no. 1 ene-jun 2012)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Sexualidad; Educación sexual; Jóvenes; Escuelas; Cultura; Colombia; América Latina; Caldas;	Temas
Artículo	Tipo de documento
" http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408014600/art.AlexanderHincapie.pdf "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Referencia para citar este artículo: Hincapié, A. & Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 93-105.

Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia*

ALEXÁNDER HINCAPIÉ**
Becario de Colciencias, Colombia.

SEBASTIÁN QUINTERO***
Dirección Seccional de Salud de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 18 de 2011; artículo aceptado en enero 23 de 2012 (Eds.)

“(…) fíjese en lo que ocurre con los niños. Se dice generalmente: la vida de los niños es su vida sexual. Desde el biberón hasta la pubertad sólo se trata de eso. Tras el deseo de aprender a leer o la afición a los dibujos animados se esconde la sexualidad. Ahora bien, ¿cree usted que este tipo de discurso es efectivamente liberador? ¿No contribuirá a encerrar a los niños en una especie de insularidad sexual? ¿Y si todo eso les importase un comino, después de todo? ¿Y si la libertad de no ser adulto consistiese precisamente en no estar sujeto a la ley, al principio, al lugar común, tan aburrido a la postre, de la sexualidad? ¿No sería acaso la infancia la posibilidad de establecer relaciones polimorfas con las cosas, con las personas, los cuerpos? Ese polimorfismo los adultos lo llaman, para tranquilidad propia, ‘perversidad’, coloreándolo de ese modo con el camafeo monótono de su propio sexo”
Foucault (2001, p. 165)

Resumen: El presente artículo de investigación utiliza como pre-texto el caso de dos estudiantes expulsadas de un conocido colegio de Manizales por su orientación sexual, para presentar distintos trabajos que abordan el problema de la educación sexual en Colombia, desde los años 70 hasta finales de los años 90. Si el gesto del Ministerio de Educación Nacional en el año 1994, declarando obligatorio realizar proyectos pedagógicos de educación sexual, para algunos resultaba inédito, no aparece tan singular -y esta es nuestra tesis- que los criterios para impartir esa educación sexual en la vida misma de las escuelas y colegios, ahora reordenados bajo una reglamentación y al cuidado de los saberes expertos en sexualidad, mantuviesen sustancialmente la homofobia como un producto de la educación.

Palabras clave: cultura, escuela, educación sexual, sexualidad, homosexualidad¹.

* Este artículo corto es un avance de la investigación “Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía” en la cual participan los grupos de investigación: Grupo Sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -Formaph- y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, ejecutada por la Universidad de Antioquia (U. de A.), financiada por Colciencias (PRE00439015542) e iniciada en Junio de 2009. Actualmente en desarrollo. Se agradece al profesor Richard Mangas sus observaciones siempre oportunas.

** Candidato a Doctor en Educación, línea de pedagogía histórica e historia de las prácticas pedagógicas, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: alexdehg@yahoo.es

*** Psicólogo. Aspirante a Magíster en Psicología y Salud Mental, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: sebasquintero@gmail.com

¹ Palabras clave extraídas del Tesauro Europeo de la Educación

**Corpos submetidos, sujeitos educados.
Aportes para uma interpretação das lutas discursivas pela construção da educação sexual em Colômbia**

• **Resumo:** Esta pesquisa utilizou como pretexto o fato de dois alunos serem expulsos de uma escola em Manizales conhecidos por sua orientação sexual, para apresentar diversos trabalhos abordando o problema da educação sexual na Colômbia, a partir das décadas de 70 a 90. Se o gesto do Ministério da Educação Nacional em 1994, declarando o ensino obrigatório de projetos de educação sexual, para alguns, era sem precedentes, parece não se caracterizar como única, - e esta é a nossa tese - que os critérios para o ensino de educação sexual na vida das escolas e faculdades, agora realinhados sob um regulamento e aos cuidados do conhecimento especializado sobre a sexualidade, a homofobia é substancialmente como resultado da educação.

Palavras-chave: cultura, escola, educação sexual, sexualidade, homossexualidade.

**Bodies subject, educated subjects.
Notes for an interpretation of discursive struggles for the construction of sex education in Colombia**

• **Abstract:** This research article used as a pretext for two students expelled from a school in Manizales for their sexual orientation to present several papers addressing the problem of sex education in Colombia, from the 70's to late 90 years. If the gesture of the Ministry of National Education in 1994, declaring mandatory teaching of sex education projects, for some it was unprecedented, it appears so singular, -and this is our thesis- that the criteria for sex education in imparting that life itself schools and colleges, now realigned under a regulation and the care of expert knowledge on sexuality, homophobia remained substantially as a result of education.

Keywords: culture, school, sex education, sexuality, homosexuality.

-1. Punto de partida. -2. Problematicación. -3. Comportamiento y Salud o cómo someter, por la educación, los cuerpos. -4. Conclusión. -Lista de referencias.

1. Punto de partida

El 2 de Mayo de 2008, la editorial del diario El Espectador en su versión virtual abrió titulares con una sentencia que comprometía a la educación en Colombia: “Educando en la homofobia”. Como subtítulo a la editorial se puntualizaba que “El hecho del colegio Leonardo Da Vinci es sólo un síntoma del arraigo que tiene aún la homofobia”². Arraigo extensivo al Estado colombiano, incluyendo a sus instituciones y al mismo Ministerio de Educación Nacional. Los hechos que motivaron la editorial del diario estaban referidos a la expulsión de dos estudiantes, de 16 y 17 años de edad, del Colegio Leonardo Da Vinci de Manizales. El motivo de la expulsión que se aducía, por parte de las directivas de la

institución, tenía por respuesta el ambiguo y polimorfo adjetivo de indisciplina: *las dos estudiantes habían sido expulsadas porque eran indisciplinadas*.

El caso en cuestión advierte precisamente sobre esos enfrentamientos que se dan en condiciones desiguales entre distintas fuerzas: las alumnas empeñadas en defenderse a sí mismas impugnaron la expulsión mediante el recurso a la Acción de Tutela³. El recurso falló a su favor. Sin embargo, como *contra-ofensiva* institucional las dos estudiantes fueron recibidas en el colegio con una manifestación de setecientas estudiantes que protestaban por tener que aceptar, *en sus*

² Texto disponible en Internet: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/articulo-educando-homofobia>

³ La Acción de Tutela es un mecanismo creado con la Constitución de Colombia de 1991, inspirado en recursos similares que existen en otros países. El mecanismo tiene por propósito garantizar y preservar los derechos de los ciudadanos, al igual que logros democráticos consignados en la Constitución.

filas, a las dos indisciplinadas. Lo anterior, interpretativamente, se puede relacionar con lo apuntado por Bonilla (2010), en un interesante estudio sobre las justificaciones morales construidas por los niños y las niñas en torno a la sexualidad: el rechazo, el menosprecio y la marginación de la homosexualidad, entre los infantes y los adolescentes, son posibles porque la homosexualidad se ha construido como un desacato y una ofensa, fundamentalmente, contra la virilidad y, en menor medida, contra la feminidad.

La interpretación que hace de la homosexualidad una ofensa por la que deben responder sus culpables, es una interpretación que preserva el derecho de las instituciones educativas de intervenir el cuerpo de los niños y de los adolescentes. El sujeto homosexual, aquel del que la sociedad debe defenderse, se constituye mediante los discursos que hablan la homosexualidad; de igual modo, constituir al homosexual a través de múltiples enunciados significa *presentarlo* como un infractor social (Butler, 2004). No es que el homosexual se oponga a la sociedad y a la cultura, es que al ser constituido performativamente por la descalificación social, la misma descalificación lo señala como un opositor.

2. Problematicación

La editorial del diario, al señalar la homofobia del Colegio Leonardo Da Vinci y, en general, de la educación en Colombia, bien podría servir como generalización de lo que caracteriza a este país con respecto a asuntos que involucran el sexo, el género y la sexualidad. Aludimos al Ministerio de Educación pues a comienzos de los años noventa quiso iniciar en una sexualidad *ilustrada* o en una educación de la sexualidad a la infancia -y por esto también podemos entender a la juventud, pues como informa Seoane (2006), los cuerpos de los niños y de los adolescentes, tornados objetos de estudio y de intervención, y al no ser categorías esenciales sino históricas, no logran estabilidad como conceptos, excepto por el uso estratégicamente político que se hace de ellos para justificar su normalización en la escuela, el colegio y el hogar-. Así pues, entre los propósitos

del Ministerio de Educación estaba, como recoge Restrepo (1997), educar a los niños y a los jóvenes conforme a sus necesidades físicas, emocionales y psicológicas. Dicho de ese modo, el enunciado parece inocente e incuestionable; sin embargo, todo enunciado es ya una interpretación y aquella que se nos enseñaba por allá en los años 90 -y que aún conserva su vigencia-, alerta nuestras sospechas.

Váyase por partes, el enunciado que se pronuncia acorde a las necesidades de los niños y de los jóvenes es en realidad un esfuerzo por *poner en existencia* la verdadera naturaleza de la infancia y de la juventud, es decir: lo que se interpreta como verdadera naturaleza. En este contexto, *poner en existencia* es decidir de antemano cuál es la naturaleza que al niño -y al joven- le corresponde. De este modo, antes de esa decisión -que por lo demás es una violencia del saber-, el niño simplemente no existe (Runge, 1999). La infancia, la adolescencia y la juventud que el Ministerio de Educación *re-conoce*, no son momentos evolutivos que se descubren y, por tanto, se describen conforme a su naturaleza -pues esa naturaleza en sí misma es un hecho de la interpretación, no un dato autoevidente-, sino lo que los discursos sociales han querido *re-conocer* como lo propio de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Runge (2008, p. 47), hablará, por ejemplo, de *heterotopías* para cuestionar “(...) *aquellos lugares en que niños y niñas se ponen como experimento de situaciones sociales en las que el concepto mismo de infancia se evidencia en su inestabilidad*”. Es decir, los lugares artificiales donde la infancia, cuidadosamente, es construida como naturaleza o los lugares enrarecidos donde los niños, performativamente, son compelidos a escenificar lo que el saber pedagógico ha decidido que sean. Dígase sin muchas dudas: “(...) *el saber no está hecho para comprender, está hecho para cortar*” (Foucault, 1983, p. 11). En otras palabras, mediante el saber nos apoderamos del otro. El saber, después de todo, está hecho para implantar e introducir la verdad que se finge haber descubierto libre de dominación⁴.

4 Este aspecto, particularmente, aparece elaborado por Runge Peña, Piñeres Sus e Hincapié García (2010), a propósito de la categoría: *Explotación sexual comercial de niños, niñas y*

El ‘reconocimiento’ de los objetos que son el futuro de la sociedad, la identificación de su naturaleza, a la vez que la declaración que promete educarles conforme a sus necesidades, no es más que un refinamiento en las formas y en los mecanismos de sujeción con los cuales los cuerpos que se pretende proteger, paradójicamente, son subordinados a lo que se espera de ellos y a lo que se les exige que sean por naturaleza. Evidentemente, el Ministerio de Educación reciclaba con ello el *eco rousseauniano* (Runge, 1999), reinstalando al maestro como la mirada vigilante -y paranoide- que preserva lo que los niños son, puesto que ya se ha decidido lo que deben ser. Los aires liberadores, la promesa de una educación conforme a lo que los niños y los adolescentes son en sí mismos, apuntan a lo que bien señalaba Rousseau: nada promete una sujeción más eficiente que aquello que se viste de libertad. Runge (1999, p. 78) lo describe así: con Rousseau se instaura un poder disciplinario en la educación que “(...) *bajo el pretexto del libre desarrollo de la naturaleza del niño*”, oculta la mirada del maestro, entretanto que la introduce, si se quiere, allí donde menos se le espera, para ejercer una vigilancia y una búsqueda de lo que de antemano espera encontrar. Como sugiere Schérer (1983), sean lo que sean -si es que se precisa un *ser* ontológico-, está claro que la infancia y la adolescencia son lo que los *adultos*, para su tranquilidad, han decidido que deben ser.

Ahora bien, no podríamos omitir que la iniciativa del Ministerio de Educación surgió, no sin contradicciones, a raíz de una -otra- pregunta apremiante: *¿qué hacer con el aumento de los embarazos en la adolescencia?* Se partía del presupuesto: si hay embarazos en la adolescencia debe ser porque ha faltado información o la información que están recibiendo los adolescentes no es lo suficientemente *ilustrativa* para los fines

adolescentes (ESCNNA). Lo que allí se expone es el proceso performativo mediante el cual las ciencias sociales, por ejemplo, realizan un recorte del saber y producen lo que nombran, no ‘liberando’ al sujeto de la opresión cultural sino reinscribiéndolo en una ‘opresión otra’, en este caso, epistémica. Paradójicamente, la ‘opresión epistémica’ también habilita para que el sujeto producido performativamente pueda articular, en nombre de la ‘identidad’ asignada, luchas políticas e, incluso, luchas por la sobrevivencia.

deseados, a saber: *que los adolescentes no se embaracen*⁵.

Eran los años noventa, Colombia venía de aprobar, bajo la presidencia del mandatario Cesar Gaviria, la Constitución Nacional de 1991. Constitución que incluso ha servido de ejemplo y gozado de emulación por parte de otros países latinoamericanos. En esa Constitución -o en lo que al menos queda de ella después de los últimos diez años- varios de los artículos consagran y reiteran que Colombia es y habrá de ser un país donde las personas nacen libres e iguales ante la ley; además el Estado se compromete a garantizar que no habrá discriminación por razones ligadas al sexo, la religión, la raza, la lengua, el origen familiar o nacional, las ideas filosóficas o políticas. La Colombia de los noventa, que sirve como contexto de emergencia para esa Constitución, lidiaba por aquel entonces con distintas fuerzas encontradas, criminales, políticas, militares e ideológicas -podría decirse que eran fuerzas encontradas en dos sentidos: el primero, porque eran antagónicas; pero en un sentido más sospechoso, eran encontradas, o *se encontraban*, porque no se podían delimitar muy precisamente las unas de las otras, por lo tanto: estaban encontradas/mezcladas-. Los sicarios, apelativo con el que se suele denominar a los jóvenes asesinos pagados, constituyeron el terror de las calles y las esquinas y sembraron los barrios de muerte⁶.

5 Si se quiere un panorama más detallado sobre los itinerarios de la educación sexual en los 90, pueden servir como referencia los trabajos de Ayarza (1989), Romero (1991), Restrepo y Ruiz (1990 y 1995), Restrepo (1997) y, particularmente, los documentos de trabajo del Ministerio de Educación Nacional. Nótese, por ejemplo, que en uno de ellos, publicado en 1997, y como parte de las instrucciones que se les da a las escuelas y colegios para desarrollar los proyectos pedagógicos obligatorios, a propósito del proyecto de educación sexual, se toma como referencia -como si no pudiese existir otra-, la preocupación de un pueblo de la Sabana de Bogotá por los embarazos en las jóvenes: “En el pueblo actualmente existe gran preocupación porque se ha incrementado el número de niñas embarazadas, cada vez más jóvenes. Es un tema fundamental y todos quieren que de alguna manera se desarrolle en el colegio” (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 32).

6 Algunos sectores de la crítica literaria sostienen que la violencia en Colombia ha generado todo un género literario y narrativo que vive de esa violencia. Independientemente del carácter oportunista que se le pueda atribuir a las obras que exponen esa violencia, se podría señalar que tres textos representativos de ese periodo son: *El peloito que no duró nada* de Víctor Gaviria, *No nacimos pa’ semilla* de Alonso Salazar y *La Virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo.

Pero si Colombia olvida fácilmente la muerte, pues lo que se tiene en abundancia deja de ser motivo de preocupación, también, dentro de esa misma lógica, el país adquiriría en los noventa una resignación que omitía las referencias con respecto a otro tema bien particular: el VIH-Sida. De hecho, los manuales de texto sobre educación sexual de ese entonces hacían alusión al asunto, circunscribiéndolo como meramente una enfermedad de transmisión sexual, igual que un hongo, una bacteria, una gonorrea o una leve picazón por hipersensibilidad. Esos manuales se volvieron la materialización de una experticia que consistía en eludir toda mención acerca de cuántas personas fueron descalificadas por ser portadoras del virus o por padecer la enfermedad -como si la misma mención fuera capaz de producir el contagio-. Mucho menos aparecían allí cuestionadas las políticas de salud pública que tanto lucharon por hacer del VIH-Sida un asunto que no era de competencia del Sistema Nacional de Salud. Ayarza (1989), por ejemplo, lo más drástico que va a mencionar con respecto a las enfermedades venéreas -en las que incluye con una mención irrisoria al VIH-Sida-, es que éstas son causadas fundamentalmente por el contacto con prostitutas. Romero (1991), en su trabajo *Mi cuerpo es lindo*, finalizará hablando de la importancia de superar la discriminación y el sexismo, por lo cual compartir los deberes domésticos es la estrategia más decisiva. Romero (1991), mientras habla a niños, padres y maestros, informa lo antes *no* conocido: que los hijos varones tienen pene como el padre y que las hijas mujeres tienen vagina como la madre; no hablará de enfermedades de transmisión sexual y mucho menos sobre el VIH-Sida.

Estaba muy lejos que Romero (1991) pudiese plantear, para la educación, que el ámbito de la sexualidad tiene su propio sistema de normas y reglas, por lo tanto habría que mantener abiertas la puertas de un trabajo genealógico, que muestre ese sistema como una violencia y como una injusticia con todo aquello que se niega a reconocer y a valorar. Ayarza (1989), por su parte, hablando de las normas del género y la sexualidad, insistirá para que quede claro: los hombres se enamoran de las mujeres y algunos se confunden en la

adolescencia, pero al hacerse adultos resuelven la confusión. Hacerse adulto indefectiblemente es *formarse* heterosexual. A lo mejor, quizá era más tranquilizante mantener flotante la idea de que, después de todo, el VIH-Sida seguía siendo una enfermedad de homosexuales, prostitutas y drogadictos y negar, mediante el silencio, la posibilidad de que lo sometido irrumpiera en la esfera pública de la educación.

De igual manera, Restrepo y Ruíz en 1990 publican: *Ser adolescente*. Un manual en el que se explican los órganos sexuales y sus funciones. Se habla de las enfermedades de transmisión sexual, pero no se menciona el VIH-Sida. Un trabajo, pues, atrapado en la persistencia por dar información fisiológica y la necesidad de superar dicha persistencia con contenidos de mayor alcance. Los mismos autores, ahora en 1995 y tal vez en un intento por corregir el texto fallido de 1990, publican: *Ser adolescente. Decisiones y sexualidad*, éste trabajo tampoco hablará del VIH-Sida y, en una mención sucinta, dirá que los jóvenes homosexuales son vulnerables, por el poco acompañamiento, a la prostitución y a la promiscuidad. Sin embargo, no es precisamente este manual el que servirá de acompañamiento a los jóvenes homosexuales. Más bien, el texto de Restrepo y Ruiz (1995), tendrá por tarea ayudar a los jóvenes heterosexuales a responder adecuadamente a las decisiones que deben tomar con respecto a la sexualidad. Básicamente, el que los jóvenes heterosexuales sean los garantes de la reproducción, los hace los sujetos que deben ser preservados del daño. Sin necesidad de esforzarse mucho, el desinterés por señalar la homofobia -problema que ni mencionan-, sumado a la oportunidad desaprovechada para hablarle a los jóvenes, heterosexuales o no, acerca de la atracción que muchas personas experimentan por el mismo sexo y de los significados que esa atracción tiene para la cultura, no es más que la misma homofobia, disfrazada con menciones sucintas y condescendientes, reafirmando que los problemas de los jóvenes homosexuales no merecen ni ser mencionados: ellos no viven las vidas que deben ser preservadas. Se omite que la Escuela, no pocas veces, es ese espacio saturado que se empeña en ejercer, preferentemente, su violencia contra los cuerpos de los niños

y de los jóvenes que no son *percibidos* como heterosexuales (Hincapié, 2009). Siguiendo a Butler (2006), la omisión funciona como complicidad de la violencia que sufren los homosexuales. La violencia homofoba reclama la ignorancia. No quiere saber y no desea que lo que sabe sea reformulado. Desea la anulación de lo que rehúsa conocer.

Había, pues, muchísima violencia en Colombia: violencia en las interpretaciones, violencia en el intercambio desigual entre sujetos, violencia en la relación heterosexualidad-homosexualidad, violencia en el continuo salud-enfermedad; pero la preocupación que evidenciaba gran parte de los discursos era, más bien, que la violencia parecía estar relacionada con otra cosa: *el embarazo adolescente* y las preguntas se enfocaban entonces en ¿Cómo educar para que las jóvenes no se embarazasen? ¿Cuál era la razón para que las jóvenes accedieran y no se cuidaran de quedar embarazadas de esos sicarios? ¿Cuál era el afán de esos jóvenes asesinos por perpetuarse a través de la reproducción? Hasta el día de hoy, no han faltado interpretaciones que aseveran que todo ello se debió a una crisis en los valores, a la descomposición familiar y, lo más importante para nuestros intereses, a la falta de una adecuada educación -orientación- de la sexualidad.

Una interpretación diferente podría asumir que, justamente, el estado de la cuestión no era tanto por una pérdida de los valores, sino que por el contrario era por una exacerbada radicalización de los valores dados por perdidos. Después de todo, la preocupación por los embarazos en la población más joven era reciente, si se quiere, se formalizó en los años 70⁷. Un ejemplo de ello parece

constituir el proyecto eugenésico de Mario Jaramillo (1983), quien lamentaba la explosión demográfica que se estaba dando en Colombia; veía en ello una clara intervención político-religiosa en la que, por ejemplo, los métodos de planificación familiar y de control de la población eran tratados de manera primitiva y oscurantista. A su modo de ver, la eugenesia, teniendo más virtudes que defectos, habría sido atacada, principalmente por la Iglesia al derivar en eugenesia racial. Aunque si tenemos *olfato* histórico recordaremos que varias décadas atrás los hermanos y religiosos Restrepo (1911), habrían aclarado muy bien, en un manual escolar de amplia circulación en Colombia y Ecuador, que la raza blanca contenía todas las aspiraciones de un pueblo: inteligencia y belleza-. De igual forma, como documentan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 91):

“En 1923, el jesuita Uldarico Urrutia, en su discurso de clausura de estudios del Colegio Nacional de San Bartolomé, elogió -como lo hacían muchos en esta época- el vigor de la raza antioqueña. Para Urrutia, el vigor de los antioqueños se debía a la sangre vasca de sus pobladores. Propuso, por tanto, atraer al país inmigrantes vascos”.

En otras palabras, la Iglesia tampoco habría estado tan distante de las virtudes de la eugenesia -por lo menos, no toda-. Cabría decir entonces: ¿la pregunta por el embarazo en la adolescencia ha sido generalizada sin más preocupaciones que el mismo embarazo o, por el contrario, la pregunta viene precedida de otras preocupaciones ligadas, por ejemplo, a la raza y a la clase social, en tanto que esas dos condiciones, invariablemente para el caso colombiano, participan de los embarazos que a veces sí, a veces no, tendrán que asumirse como una carga para el Estado?

Déjese la pregunta instaurada como parte del proceso de intervenir las interpretaciones dominantes. Ahora bien, lo curioso es que esos mismos que emitieron su preocupación por el embarazo de los pobres y en la adolescencia -ese conjunto de expertos preocupados-seguramente no estaban para contradecirle a Freud su teoría sobre la sexualidad infantil. De hecho, el mismo Freud, que para muchos descubrió que los niños tienen sexualidad, históricamente no ha dejado de servir como

7 En la actualidad persiste ese interés paroxístico por el embarazo en la adolescencia. De hecho, en una clara inscripción biopolítica, Del Castillo, Roth, Wartski, Rojas y Chacón (2008), advierten que los adolescentes son un factor determinante en el ‘progreso’ social y económico de un país. Por lo tanto el ‘reconocimiento’ de sus ‘necesidades’ y ‘derechos’ tiene que conllevar exhaustivos sistemas de vigilancia epidemiológica, estudios sobre las particularidades de cada grupo juvenil y el fortalecimiento de los modos de circulación de información entre las instituciones del Estado, por ejemplo, el Instituto Nacional de Bienestar Familiar y los colegios. En síntesis, Estado y sociedad deben imbricar cada vez más, y con mayor insistencia, formas de ‘penetrar’ el cuerpo de los niños, los adolescentes y los jóvenes. No hay, pues, una política ‘desinteresada’ sino una gestión del capital corporal representado en los objetos que siempre hay que observar e intervenir.

fundamento para proponer intervenciones sobre esa sexualidad que tiene algo más de cien años de aparición, que perturba tanto al común de las personas -*que los niños tengan sexualidad es una cosa, pero que hagan uso de ella ha de ser otra*- y que en Colombia, se supone, *por fin* se comenzó a educar desde los noventa: ¿Cómo no prestar atención a ese avasallante monstruo que no aparece de la nada, sino que está en cada uno de esos niños que tiernamente juegan? ¿No es esa misma ternura, como sospecharía el psicoanálisis, un sucedáneo de intensas fuerzas sexuales sublimadas o reprimidas? Si esa sexualidad que Freud descubrió ya no se puede esconder, si estamos empeñados, como afirma Foucault (2002a), en fustigarlos por haberla *escondido visiblemente* tanto tiempo, nos preguntamos entonces ¿cómo intervenirla para que no se extralimite y ponga en riesgo todos esos presupuestos que se quieren mantener acerca del lugar que los niños y los adolescentes deben ocupar en función de sus cuerpos? Es decir, ¿cómo someter el cuerpo para cumplir con el propósito de formar y educar al sujeto?

3. Comportamiento y Salud o cómo someter, por la educación, los cuerpos

Si la preocupación por la sexualidad, como ya hemos mencionado, parece estar ligada indefectiblemente a la visibilidad de una sexualidad no heterosexual, a los embarazos de los adolescentes o al sexo/placer *descubierto* por los niños, entonces la excursión que se ha iniciado sobre el asunto de la educación sexual obliga a hacer una reseña de los años setenta y ochenta. Pareciese inédito que el Ministerio de Educación implantara la necesidad de educar la sexualidad en los años 90, no obstante, es posible afirmar que, desde antes, enunciados que hablaban la sexualidad *ilustrada* ya estaban consignados en libros de texto de amplia difusión. Eran los libros que entraron a hacer parte de lo que para los años 70 y 80 se optó por denominar Comportamiento y Salud y que en ese combate por una educación de la sexualidad, hacían visibles las alianzas y los enfrentamientos discursivos por legitimar y, sobre todo, por

prescribir aquello de lo que se hablaba como materia de educación. Manténgase pues como presupuesto, tal como sugiere Butler (2004), que la opresión que se dibuja en cada uno de los enunciados que mostraremos, no es meramente el reflejo de una dominación social que, particularmente, descalifica la masturbación o produce la homosexualidad como indeseable; más bien, los enunciados y el habla social no reflejan nada, sino que fundamentalmente realizan una dominación, son en sí mismos el ejercicio de la violencia sobre los cuerpos que nombran.

Los textos educativos que contienen los enunciados que trabajaremos, sirvieron de manual para asuntos como el aborto, el parto, el noviazgo, el matrimonio, el embarazo, los hijos, el amor y, obviamente, la sexualidad. Por ejemplo, Climent, Carvajal, San Martín, Valencia y Zuluaga (1975), publican *Comportamiento y Salud* -tomo I y II-. Los textos gozaron de sucesivas reediciones. Lo apremiante de la información que ofrecían y atendiendo a los avances científicos que se iban forjando sobre la vida humana, forzaron a que Carvajal y Climent -y otros que se sumaban al saber experto- se decidieran a publicar en 1984, también en dos tomos, *El amor humano*. En un trabajo más científico e informado -y es por ello que emprenden tan copioso trabajo de redactar dos tomos más que suman a su experticia- no van a parar de sustentar por qué los hombres y las mujeres deben guardar para el matrimonio las intimidades que se prodigan en el sexo. Es necesario hacer esa concesión -dicen-, aunque reconocen que tanto hombres y mujeres habrían de estar *ávidos* de esa intimidad. Concordamos con ellos: hombres y mujeres estarían deseos de eso que se guarda para la intimidad, pero lo que no alcanzaba a señalar el saber experto en el comportamiento y la salud humana aquí citado, es que el matrimonio no es lo que celebran invariablemente dos personas heterosexuales que se desean, sino lo que está destinado a dos personas de sexo distinto. Ahora bien, más importante que *jugar* con las interpretaciones, estaba en decidir -interpretando- que el hecho de que tanto hombres como mujeres desearan *ese* sexo, *esa* sexualidad, no quería decir que se

podiese hacer de ese deseo un fin en sí mismo, puesto que la sexualidad humana tiene *un* sentido; al respecto sostienen:

“Decíamos que el cuerpo humano es, al mismo tiempo, la sede y el medio de comunicación de la vida interior de la persona; que ésta, por su naturaleza sexuada, llamada a culminar su proceso de auto-realización en el contexto de una relación de pareja y que el amor es el vínculo que establece y consolida dicha relación, lo cual significa que el amor conyugal requiere un instrumento físico para la realización de sus elementos esenciales: la consolidación de la pareja y su fecundidad. He aquí el sentido profundo de la sexualidad en la especie humana: servir de instrumento a la expresión de amor y a la realización de la misión procreadora de los esposos” (Carvajal et. al, 1984b. p. 69).

El planteamiento consignado en este libro pretendía decirle al lector -particularmente a estudiantes y maestros-, cómo es la sexualidad, *su sexualidad*, cómo debe usarse, con quién debe usarse, cuándo debe usarse y, apelando continuamente a la *autonomía* y a la *conciencia*, sostener sin contradicción que el sentido de la sexualidad radica en asumir la condición *patriota* de la reproducción, porque dígame sin ambages: si la raza pareciera algo que define todo proyecto de nación, el sexo y la sexualidad no son aspectos menoscabados y sin importancia: la nación también los reclama (Foucault, 2001; González-Stephan, 2000; Giorgi, 2000 y Aponte-Ramos, 2000).

Lo que se precisa es que la sexualidad es realmente humana cuando dos personas deciden ponerla al servicio del matrimonio, y es el matrimonio mismo el garante del amor. Este tipo de enunciados podrían ser refutados por todo el contenido normativo que estilan, pues a pesar del esfuerzo por reivindicar que lo prescrito no es un mandato, sino un bien natural que la conciencia y la autonomía eligen: *formarse* sexualmente con miras al matrimonio, terminan por postular un *afuera* donde es expulsada toda sexualidad no inscrita en el matrimonio. Cabría interpelar, siguiendo a Bersani (1998), que si el amor es lo que sólo se puede comunicar dentro del matrimonio y bajo el seguimiento de una heterosexualidad obligatoria, entonces el amor ha de ser un

régimen disciplinario que somete a los cuerpos y los forma para enfrentar con ello las pasiones y el deseo. Mal se reconoce, entonces, que en la educación se espera, se insiste y se persiste en que la normalización debe ser el producto: el amor citado por la educación de la sexualidad no escapa de los regímenes disciplinarios, es una técnica del buen encauzamiento. El texto que se propone explicar y enseñar *el sentido de la sexualidad humana*, texto de 1984, *obviamente*, no conoce del VIH-Sida o, a lo mejor y como ocurrió en Estados Unidos con el presidente Ronald Reagan, habría que esperar a contar por miles los muertos antes de que se pudiera hablar del asunto. Verifíquese pues, no conoce del VIH-Sida, pero es explícito en sancionar depravaciones morales y sexuales -que no nombra, tal vez porque al nombrarlas podrían realizarse: curiosamente, ese percibido efecto contagioso las torna deseables.

Si se sigue con atención las redes del poder que se entretajan y se desplazan con estos enunciados, podrá entenderse también el sentido de otras descalificaciones que se ejercen sobre las posibilidades de los cuerpos para reinventar formas relacionales consigo mismos y con los otros. No porque esas redes actúen, en forma general, como represión; antes bien, más que un poder que reprime -lo cual es secundario-, se trata de un poder positivo/incluyente en tanto lo que hace es producir, proliferar e incardinar la vedad que los sujetos descubren por medio de las tecnologías de ese mismo poder (Foucault, 2002b). En este sentido, nuestra interpretación asume que los libros de texto que han pretendido educar la sexualidad son parte de esas tecnologías y de esos regímenes del poder funcionando en el campo de la educación. Diremos, pues, con Foucault (2002a y 2007) que la sexualidad no es lo que se descubre y lo que los maestros describen, enseñan o acercan *amorosamente* a la perfectibilidad, sino el ejercicio de la mecánica del poder que distribuye, por la vía del saber, efectos desiguales y normativos sobre los cuerpos.

Prosigamos, entonces, con los trabajos que prefiguraron el proyecto obligatorio de educación sexual en los años 90. González Illidge (1976 y 1978) publicó dos textos que

aún pueden encontrarse en las bibliotecas escolares, no como anécdotas culturales, sino como libros de consulta de primera mano. Los textos en cuestión -incesantemente reeditados-, responden a la urgencia de fijar los enunciados que regían o que debían regir la sexualidad. El profesor González Illidge se propone explicar el funcionamiento de la sexualidad desde un punto de vista psicológico, pero comprometiendo, de esquina a esquina, todas las instancias que la sociedad colombiana requiere para la realización de la buena educación -de una buena educación sexual-. Esas instancias serían: Estado, Iglesia, Escuela, Familia, además de las amistades y la calle misma donde los niños y jóvenes deben enfrentar el peligro. Los libros se inauguran declarando que están hechos “(...) *conforme al programa oficial del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 080 de 1974)*” (González-Illidge, 1978. p. 3), lo que sitúa de facto al profesor como autoridad para prescribir lo que debe prescribirse en materia sexual.

El texto de 1976 se abre paso explicando el desarrollo del ser humano, sus momentos evolutivos y sus determinaciones. El de 1978 se extenderá en los aspectos biológicos de la adolescencia y describirá dos conflictos psicosexuales muy complejos y decisivos para la sociedad: la masturbación y la homosexualidad. Con un lenguaje claro, sencillo y sincero -sin molestar el buen tono de la época-, *mostrará* el lugar que ocupan en la adolescencia la menstruación, el himen, los senos, la vagina, el pene, los testículos, el semen y el vello púbico. Se hablará poco del orgasmo masculino como del femenino o del clítoris -salvo para asimilarlo, *por su forma*, al pene-. Sin embargo, se detendrá un poco más en la erección masculina. Podría pensarse que a lo mejor esto responde a la consabida idea de que *la sexualidad de los varones siempre se le ha permitido mayor libertad*; aspecto que ameritaría, por tanto, una revisión más detallada y que, para nuestros propósitos, podría constituirse en un pretexto para desenmascarar los criterios de verdad que sostiene un enunciado de ese tipo. Con respecto a este asunto, historiadores como De Mause (1982), Ariès (1987), Laqueur (2007) y Friedman (2007) serán enfáticos en describir diversos

procedimientos que a lo largo de la historia han servido para controlar la masturbación en los hombres -y los consabidos derrames de líquido seminal-, mediante sofisticados aparatos y herramientas que domeñan la fuerza diabólica, el impulso irracional o la autonomía del pene -dependiendo de cómo se le quiera *mirar*-. Toda esa moralización médica y religiosa alrededor de la masturbación que instala la culpa, el miedo, el asco y la vergüenza, los llamados diques morales de los que nos habla Freud (1999), todo ese saber experto, no podría interpretarse como una declaración de libertad para la sexualidad masculina. Sólo como presupuesto, podría pensarse que esa libertad, adjudicada a la sexualidad masculina, solapa una serie de intervenciones que se han ocupado de penetrar el cuerpo masculino de una manera diferente a las intervenciones sobre el cuerpo femenino.

Como señala Laqueur (2007), resulta paradójico que la modernidad, empeñada en la emancipación del individuo, hubiese inventado descaradamente a la masturbación como enfermedad o como desajuste psíquico; probablemente, lo que más asustaba de la masturbación, todavía en los años 70 del siglo XX, no era tanto el carácter corrosivo sobre la salud -cosa que nunca se demostró, pero que por siglos se asumió como verdad-, sino los límites que podían ser rebasados por la imaginación y que no entraban necesariamente en el registro de lo que el sujeto estaba obligado a declarar: en la masturbación, como siempre se ha sabido, el sujeto se disloca, se deshace en su identidad normativa y se rehace, permanentemente, en las posibilidades de los cuerpos y los placeres (Foucault, 2002a).

El otro conflicto psicosexual que acompaña peligrosamente a la masturbación es la homosexualidad. Ambos conflictos tienen cura, y ésta la pueden administrar los psicoanalistas, los sacerdotes y los consejeros educativos o psico-orientadores. La homosexualidad femenina sólo es mencionada para aclarar que a eso se le llama lesbianismo. Aspecto que no entraña mayor novedad puesto que la lucha contra la homosexualidad y los que luchan contra ella, parecen preferir a los hombres. Entre las causas que se aducen como

correspondientes a este conflicto son la mala identificación sexual o una resolución fallida del complejo de Edipo. Ahora bien, González Illidge hace uso del psicoanálisis para *poner en existencia* al homosexual, pero caracterizándolo como *patológico*. Sin embargo, el psicoanálisis deja demasiadas cuestiones elípticas que no resuelve pero que, conforme el carácter de la interpretación, deben quedar abiertas.

Tengamos por caso: cuando el psicoanálisis propone que la voz del padre, en tanto que amenaza de castración, es incorporada por el hijo como la voz de la ley, esa incorporación supone un ordenamiento de identificación y deseo que, como bien señala Fuss (2002), mantiene los dos términos separados. Es decir, la amenaza de castración implica que el niño debe retirar su deseo por la madre -y desplazarlo hacia una *como ella-* y, entre tanto, la hostilidad hacia el padre debe transformarla en identificación. No obstante, si el mismo Freud (1999) señaló que la sexualidad infantil está, todo el tiempo, sujeta a la posibilidad de invertir cualquier objeto como un objeto para el placer -el deseo y el amor-, entonces la voz del padre, transmitiendo la prohibición de que el hijo varón desee a su madre, no puede conjurar la desmultiplicación de efectos que produce la misma prohibición y que puede hacer de esa voz el sujeto de una identificación, al tiempo que la depositaria de múltiples impulsos eróticos por parte del hijo. Es decir, la voz de la ley, tal vez sin proponérselo, se ofrece a sí misma como un objeto pasional *no* permitido: aquel que tiene por tarea velar por el cumplimiento de la ley se ofrece a sí mismo como objeto de amor. De algún modo, si el hijo *acepta* identificarse con el padre, es porque ya ha reconocido que ese padre, virtualmente, es el objeto de una elección erótica a la que también debería renunciar, pero que se conserva en el cuerpo a través de la identificación y la asunción de la virilidad (Butler, 2001 y 2007). De igual manera, cuando la niña rehúsa desear al padre -o, más bien, a otro *como él-* es porque ha retornado a una identificación preedípica con la imagen paterna -dirá el credo psicoanalítico-. No obstante, también podríamos pensar, invirtiendo los términos normativos del psicoanálisis con respecto al Edipo, que la mujer que desea a

otra mujer se ha vuelto sobre sí misma en una identificación primaria con la madre, rompiendo la simetría que mantiene 'juntos pero separados' los términos identificación y deseo. El mismo Freud (2006) señaló que el yo, que tiene una existencia esencialmente corporal, está constituido por los restos de las elecciones amorosas de objeto que han debido ser abandonadas. Es decir, lo que se abandona como elección amorosa se mantiene como identificación porque ha sido amado.

Según González Illidge, la cura de la homosexualidad dependería de qué tanto el homosexual quisiera curarse. De tal modo, el psicoanálisis se presenta como una alternativa, aunque requiere de mucho tiempo y no siempre el saber del origen infantil de dicho desajuste significa su modificación. Insiste en que padres y maestros deberán estar atentos a los presuntos niños homosexuales, para intervenir a tiempo. Por tanto, la vía pedagógica y educativa se exhibe mucho más conveniente que el mismo psicoanálisis, que tanto servicio ha prestado al trabajo de normalizar a los homosexuales, mediante la lectura que reinscribe, justifica y convalida un tabú cultural explicándolo como parte de la dinámica psíquica (Fuss, 2002, Eribon, 2004 y Halperin, 2004). En otras palabras, el saber pedagógico sería más eficiente que el psicoanálisis -aunque éste no puede subestimarse-, en la tarea de normalizar el cuerpo homosexual mediante su corrección, puesto que tendría mayor capacidad de influir sobre la *formación* del sujeto.

4. Conclusión

Si como sugeriría Nietzsche (2001), educar significa debilitar las fuerzas, reducirlas hasta tornarlas dóciles y entregadas al sometimiento. En este caso, si la homofobia es uno de los productos de la educación -la educación sexual no destruye la homofobia, más bien la reformula de manera más insidiosa a través de los saberes expertos-, entonces educar también significa tornar imposibles las fuerzas homoeróticas que se despliegan en todo encuentro entre los niños y los jóvenes y que, al decir de Britzman (2005), podrían ser las fuerzas que alientan una relación con el saber. El deseo y el amor que se tienen

por aquel con el que se comparten miradas furtivas y tocamientos vacilantes en el ámbito escolar, son los mismos sentimientos que pueden señalar a los niños y a los jóvenes la vía para desear y amar el saber. Ahora bien, desde allí se entiende lo planteado por Guasch (2000): la homofobia no es sólo el odio dirigido contra los homosexuales, sino el miedo compartido -tanto por hombres como por mujeres- de que un hombre pueda amar a otro hombre. En todo caso, la homofobia es un sentimiento apasionado y vacilante entre el deseo, la culpa, la vergüenza y el asco.

Ahora bien, Bonilla (2010) señala que la educación tiene que elaborar su versión reducida y acentuada en la heterosexualidad, misma que se propone como el fin exclusivo para alcanzar por la *formación*. Por lo tanto, propone que la Escuela se oriente propiciando que los niños comprendan por sí mismos lo que sienten, piensan y desean con respecto a la sexualidad (Bonilla, 2010). Sin embargo, la interpretación aquí propuesta a lo largo del texto no tiene por propósito enriquecer a la institución Escuela: no hablamos de una escuela que, para su correcto funcionamiento, debe superar la homofobia -un sueño refundador que no cesa de soñarse-; más bien, postulamos que la homofobia se conserva, y tiene sus condiciones de posibilidad, a través de los discursos y las instituciones que preservan la existencia de la Escuela misma. Britzman (2002, p. 211-212) ha señalado que la inclusión tolerante que el currículo hace de la diferencia cultural, realmente es un esfuerzo normativo y normalizador, pues las esperanzas de una diferencia cultural impuesta como obligación conceptual “(...) *tan sólo pueden ofrecer posiciones de sujeto precarias al sujeto normal que tolera y al sujeto subalterno que es tolerado. Es decir, las posiciones de sujeto de nosotros y de ellos se reciclan en forma de empatía*”, pero que no alteran fundamentalmente la cadena de interpretaciones que educan al sujeto normal y al sujeto degradado.

La urgencia que aquí nos mueve es una crítica radical de lo que somos, pero también de lo que han hecho de nosotros. Se trata, en últimas, de suspender nuestras certezas, de interpelar nuestras seguridades, de confiscar -aunque sea por un momento- el poder social que inscribe

y destruye la vida del cuerpo mediante marcas injuriosas, y de examinar, genealógicamente, las interpretaciones dominantes, para alterar los límites de lo que se nos ha permitido hacer de nosotros mismos. Como ya se sugirió: con una interpretación *destruccionista* -o a martillazos- se ha querido suspender la cadena de signos, significados e interpretaciones permitidas.

Lista de referencias

- Aponte-Ramos, D. (2000). El proyecto modernizado o el semen derramado en Plaza de la Convalecencia de Ana Lydia Vega y Nelson Rivera. En: D. Balderston (ed.) *Sexualidad y nación*, (pp. 139-152). Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ayarza, B. (1989). *Educación sexual para adolescentes*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio
- Bersani, L. (1998). *Homos*. Buenos Aires: Manantial
- Bonilla, C. B. (2010). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(8), pp. 1013-1023.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: R. Mérida (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. P. (2005). Educación precoz. En: S. Talburt & S. Steinberg (eds). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, (pp. 51-75). Barcelona: Graó.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Carvajal, M., Cruz, V., Cabal, M., Rivera, A. & Climent C. (1984a). *El amor humano 1. Colección Comportamiento y Salud*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Carvajal, M., Cruz, V., Cabal, M., Rivera, A. & Climent C. (1984b). *El amor humano 2. Colección Comportamiento y Salud*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Climent, C., Carvajal, M., San Martín, J., Valencia, A. & Zuluaga, A. (1975a). *Comportamiento y salud 1. Gestación-niñez y adolescencia*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Climent, C., Carvajal, M., Valencia, A. & Zuluaga, A. (1975b). *Comportamiento y salud 2. Aborto-drogadicción-ética*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Del Castillo, S.; Roth, A.; Wartski, C. I.; Rojas, R. & Chacón, O. (2008). La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(6), pp. 217-255.
- De Mause, L (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Eribon, D. (2004). *Una moral de lo minoritario. Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1983). Nietzsche, la genealogía, la historia. *Sociología: revista de la facultad de sociología (Unaula)*, 5, pp. 4-15.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002a). *Historia de la sexualidad. Volumen I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002b). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Friedman, D. (2007). *Con mentalidad propia. Historia cultural del pene*. Barcelona: Península.
- Freud, S. (1999). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2006). *El yo y el ello. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuss, D. (2002). Las mujeres caídas de Freud: identificación, deseo y 'un caso de homosexualidad en una mujer'. En: R. Mérida (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, (pp. 81-110). Barcelona: Icària.
- Gaviria, V. (1991). *El pelaíto que no duró nada*. Colombia: Planeta.
- González-Illidge, G. (1976). *Comportamiento y salud. Tomo I*. Medellín: Bedout.
- González-Illidge, G. (1978). *Comportamiento y salud. Tomo II*. Medellín: Bedout.
- González-Stephan, B. (2000). Narrativas duras en tiempos blandos, sensibilidades amenazadas de los hombres de letras. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 52, pp. 107-134.
- Giorgi, G. (2000). Mirar al monstruo: homosexualidad y nación en los sesenta argentinos. En: D. Balderston (ed.) *Sexualidad y nación*, (pp. 243-260). Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Halperin, D. (2004). *San Foucault. Para una hagiografía gay*. Córdoba: Literales.
- Hincapié-García, A. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de Un beso de Dick. *Revista Pedagogía y Saberes*, 30, pp. 99-109.
- Jaramillo-Gómez, M. (1983). *Explosión demográfica contra el desarrollo: el caso de Colombia*. Medellín: Ediciones Gráficas.
- Laqueur, T. (2007). *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2001). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1997). Serie documentos de trabajo. *Lineamientos para la educación en estilos de vida saludables*.

- Proyecto educativo institucional*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Restrepo, A. (1990). *Ser adolescente*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, A. & Ruiz, A. (1995). *Ser adolescente. Decisiones y sexualidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, A. (1997). *La educación sexual*. En: A. Posada, J. Gómez & H. Ramírez (eds.) *El niño sano*, (pp. 602-615). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo-Mejía, L. & Restrepo-Mejía, M. (1911). *Elementos de pedagogía. Obra adaptada como texto para las Escuelas Normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador (con aprobación eclesiástica)*, 2 tomos. Bogotá, D. C.: Imprenta Moderna.
- Romero C. M. (1991). *Mi cuerpo es lindo. Educación sexual para niños*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Runge-Peña, K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista educación y pedagogía*, 23-24, pp. 65-86.
- Runge-Peña, K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 31-53.
- Runge-Peña, K., Piñeres Sus, J. & Hincapié García, A. (2010). Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (8), pp. 269-291.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen 2. Bogotá, D. C.: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Salazar, A. (1990). *No nacimos pa' semilla*. Bogotá, D. C.: Corporación Región, Cinep.
- Seoane, J. B. (2006). *El placer y la norma*. *Genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1800 – 1920)*. Barcelona: Octaedro.
- Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Laertes.
- Vallejo, F. (2006). *La virgen de los sicarios*. Madrid: Alfaguara.